

ICeF

Istituto
Comunicazione
e Formazione

Università della
Svizzera
italiana

Facoltà di
Scienze della
Comunicazione

via Buffi 13
CH-690
Lugano

Tel. +41 91 913 85 16
Fax +41 91 912 46 47
E-mail:
rozalens@lu.unisi.ch

Quaderni dell'Istituto

n°8

Enseigner: le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre

Philippe Meirieu
2000

I quaderni dell'ICeF sono pubblicati per diffondere risultati parziali delle ricerche, le trascrizioni di conferenze, le diverse riflessioni sui temi trattati dall'ICeF oltre che per informare sulle attività dell'Istituto.

Responsabili della pubblicazione: Sabrina Rozalèn, Lorenzo Cantoni, Edo Poglià.

Tel. +41 91 913 85 16 - Fax +41 91 912 46 47 - e-mail:
rozalens@lu.unisi.ch

Enseigner :

le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre

Philippe Meirieu
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon 2

Saint Augustin écrivait au cinquième siècle de notre ère : “ *Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître ?* ”¹. Dans un univers marqué par le pluralisme et qui voit vaciller ses certitudes les plus établies, cette question est plus que jamais d'actualité. Pourquoi envoyons-nous nos enfants à l'École ? Que voulons-nous qu'on leur transmette ? “ *Notre héritage n'est précédé d'aucun testament* ” dit René Char. Et il est vrai que nous ne savons plus très bien ce nous devons léguer à nos enfants. Parents, enseignants, experts et politiques ont incapables de s'accorder sur les finalités de l'enseignement. L'École – “ l'école obligatoire pour tous ” dont nous parlerons tout au long de cet exposé - est écartelée entre des fonctions multiples et contradictoires : enseigner la maîtrise des langages traditionnels et initier aux nouvelles technologies, transmettre un patrimoine et permettre la compréhension des situations contemporaines, prendre en compte les différences et garantir une culture commune, faire réussir

aux examens et apprendre les règles de la vie en société, former au respect de l'environnement et à la sécurité routière, éduquer à la santé, prévenir le SIDA, informer sur les dangers des toxicomanies et bien d'autres choses encore.

Cette inflation aboutit inévitablement à une perte de légitimité des savoirs enseignés au point que les situations d'enseignement ressemblent bien souvent, et très étrangement, à des “ conflits d'opinion ” : le maître a une opinion, il la défend ; l'élève en a une autre ; l'un des deux doit céder dans un rapport de forces que plus rien ni personne ne semble pouvoir arbitrer. Le plus souvent, l'élève cède, mais sur un mode concessif : il consent à se plier à l'enseignant, à croire et à faire ce qu'on lui dit... tout en se réservant la possibilité de dénier la moindre valeur à ses activités scolaires dès qu'il franchira la porte de la classe. Ainsi, l'enseignement, même quand il s'effectue dans l'école publique, se joue-t-il, bien souvent, dans une enceinte et sur un registre privés... privés d'une légitimité externe et où l'enseignant doit, à chaque instant, réussir à s'imposer. S'il y a crise de l'École, elle est d'abord là. Dans cette disparition progressive de toute référence stable, de tout enjeu commun accepté par toutes les parties. Dans cette montée des situations d'affrontement – ouvertes ou sournoises - qui semble caractériser, bien plus encore que les situations de violence explicite, l'école française aujourd'hui.

Une telle situation requiert, de toute évidence, un traitement politique. La question des savoirs à enseigner et des objectifs de la scolarité obligatoire ne pourra plus continuer à être traitée de manière empirique, au gré des rapports de force entre les différents groupes de pression. Les récents soubresauts de l'institution scolaire montrent à quel point il est impossible de faire évoluer les choses si on travaille par ajouts et amputations de circonstance. Une telle méthode ne parvient qu'à stabiliser de fragiles équilibres, au détriment d'une véritable cohérence de la formation. Plus grave encore, elle installe, au sein

¹ Saint Augustin, *De magistro*, Paris, Klincksieck, 1988, page 82.

même de l'institution scolaire, un débat qui ne peut pas, qui ne doit pas, être tranché en interne : la légitimité des enseignants et des savoirs qu'ils enseignent ne peut venir que de l'extérieur de l'institution. Leur mission, intellectuelle, sociale et politique, doit être définie par la Nation. Chaque fois qu'ils cherchent à se substituer à elle, alors qu'ils cherchent à renforcer leur légitimité, ils l'affaiblissent. Et, affaiblis, il leur faudra ensuite s'imposer. S'imposer aux élèves et à leurs parents, s'imposer à un corps social qui n'a pas été partie prenante de la définition de leur mission.

Il est donc urgent que la représentation nationale – le Parlement – se saisisse des questions essentielles de l'Éducation nationale et, en tout premier lieu, des questions afférentes à la scolarité obligatoire : il convient d'en stabiliser très vite aussi bien les contenus (les programmes et les objectifs de fin de cycle) que les modalités (en matière d'hétérogénéité des classes, de recours en cas de difficulté pour un élève ou de procédures d'orientation).

Mais, aussi nécessaire que soit cette entreprise, elle ne permettra pas de faire l'économie d'une réflexion proprement pédagogique sur ce qui se joue dans le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage. Dès lors que nous voulons démocratiser l'accès aux savoirs et ne pas les réserver à ceux qui en font la demande ou savent pourquoi et comment se les approprier, il n'est plus possible, en effet, de laisser fonctionner massivement l'aléatoire des complicités sociologiques dans l'institution scolaire. Il nous faut nous doter d'outils d'intelligibilité de la “ chose pédagogique ” et, en particulier, de moyens pour comprendre la résistance des élèves qui refusent ou ne parviennent pas à apprendre.

Or, précisément, “ les pédagogues ” ont une petite avance dans ce domaine : tout simplement par ce qu'ils se sont donnés, chacun à leur époque et dans un contexte particulier, le projet d'enseigner à ceux qui étaient alors

réputés inéducables. À cet égard, la modernité éducative commence bien avec Pestalozzi (1746-1827), quand le disciple de Rousseau, confronté aux “ barbares ” qui ne veulent pas de lui, décide de ne pas les abandonner. De ne pas, non plus, les instruire aux forceps. Mais s’entête à les accompagner pour que chacun, selon sa belle formule, puisse “ se faire œuvre de lui-même ”. Une telle entreprise se poursuit, le plus souvent aux marges d’une institution qui tolère mal les barbares, avec des hommes et des femmes aussi différents qu’Itard, Jacotot, Froëbel, Ferrer, Makarenko, Montessori, Korczak, Freinet, Don Milani, Paulo Freire ou Fernand Oury. Chaque fois, quelqu’un fait le pari que celui qui a été rejeté hors du cercle du langage et de la culture peut y accéder si on lui en donne les moyens, si l’on réussit à trouver un chemin entre l’abandon et le dressage, si l’on sait inventer les moyens pour susciter l’envie d’apprendre et le désir de grandir.

Transmettre est un impératif et ne pas transmettre est une démission...

Il n'est pas d'exemple où un être humain ait pu atteindre le statut d'adulte sans que soient intervenus dans sa vie d'autres êtres humains, adultes ceux-là. L'enfant, en effet, vient au monde infiniment démuné et il ne peut grandir que s'il est “ introduit dans le monde ”, si des adultes “ font les présentations ” et prennent en charge son arrivée dans la maison. Là, il lui faut apprendre les règles de ceux qui l’accueillent. Ce n’est pas facile : l’intégration dans la *domus* est toujours une entreprise de “ domestication ”, une affaire d’horaires à respecter, d’habitudes à prendre, de codes à acquérir, d’obligations auxquelles il faut se soumettre. L’homme se caractérise, expliquent aussi bien les anthropologues que les chercheurs en sciences cognitives, par son fabuleux pouvoir d’apprentissage. Mais le revers de la médaille, c’est que l’enfant doit tout apprendre de ce qui lui permettra de vivre avec ses semblables.

C'est pourquoi celui qui est éduqué ne peut pas choisir lui-même ce à quoi il doit être éduqué. Nos enfants ne choisissent pas la langue dans laquelle ils vont s'exprimer, les coutumes avec lesquelles ils vont vivre. Pas plus qu'ils ne pourront, à l'école, choisir les disciplines qu'ils vont devoir apprendre pour s'intégrer dans la société. Si l'enfant pouvait choisir ses objets d'apprentissage, c'est qu'il serait déjà éduqué. Aucun " respect " ne peut justifier ici l'abstention éducative. L'adulte a un impératif " devoir d'antécédence ". Il ne peut abandonner l'enfant sans l'inscrire dans une histoire.

Sans doute cette question de la transmission se posait-elle moins aux maîtres hier qu'elle ne se pose aujourd'hui. Hannah Arendt, dans *La crise de la culture* explique, en effet, que les écoles ont maintenant à jouer un rôle qui, dans les époques précédentes, aurait été naturellement assuré par les familles². C'est qu'il n'y a pas si longtemps encore, les différences d'une génération à une autre étaient minimales ; les générations se superposaient très largement l'une sur l'autre de telle manière que le lien entre elles était assuré en quelque sorte par imprégnation ; il se transmettait là, dans la quotidienneté des premières années de la vie, toute une culture qui sédimentait et permettait à la culture scolaire de se développer sur un acquis relativement stabilisé. Entre nos grands-parents et nos parents, beaucoup de choses n'ont pas été délibérément apprises : elles ont été transmises dans une sorte de lente assimilation, sans que l'on y pense vraiment ni que cela soit le résultat d'une action ordonnée et systématique.

Le " tenon familial " est défaillant, plus gravement qu'il ne le fut jamais... même s'il est profondément injuste de stigmatiser la " démission " des parents qui subissent, eux aussi, une situation tout à fait inédite. Or, les pédagogues, depuis toujours, ont travaillé avec des enfants réellement ou symboliquement orphelins. Ils savent qu'elle impose de renforcer la transmission culturelle afin de réarticuler le sujet dans une histoire, de lui permettre de comprendre le

présent à la lumière du passé pour inventer le futur. Loin d'avoir renoncé à la transmission, les “ pédagogues historiques ” en sont des obsessionnels : au nom du principe d'éducabilité, ils veulent absolument transmettre et, depuis Itard - inventant les premiers jeux pédagogiques pour l'instruction de Victor de l'Aveyron - jusqu'aux praticiens de “ la pédagogie par objectifs ” et de “ la pédagogie de la maîtrise ” - découpant les savoirs en de savantes taxonomies pour garantir leur appropriation -, ils s'entêtent à enseigner et à faire apprendre. Au point d'en devenir parfois malades ou de basculer dans la violence de la manipulation. Parce qu'ils ont été en contact avec les enfants les plus réfractaires, les pédagogues ont vécu et décrit avant nous l'emballement de la volonté éducative, les tentations de l'enseignant aux prises avec la résistance et le refus : passer en force, se satisfaire d'une soumission de façade, abandonner ou exclure les réfractaires, circonvenir leur liberté. Ils témoignent, en des écrits souvent maladroits, de ce que vivent aujourd'hui bien des enseignants. Et ils expriment tous, d'une manière ou d'une autre, la même nécessaire et difficile découverte : il faut impérativement transmettre, mais rien ne se transmet vraiment si ce n'est ressaisi par la liberté du sujet qui apprend.

Transmettre est une impasse éducative...

Le malheur, en effet, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté: “ Tu vas travailler et je m'en porte garant ; je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Ma détermination ne faillira pas. Et tu finiras bien par céder... ” Nous sommes là dans l'attitude de l'adulte qui croit pouvoir soigner l'anorexie par le gavage : “ Tu mangeras parce que je le veux. Tu dormiras parce que je le décide. Tu grandiras parce que j'en ai envie. ” Une volonté se cabre et

² Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Folio-Essais, 1989, page 225.

renforce la détermination de l'autre. La relation bascule alors dans une partie de bras de fer infernale à laquelle les enseignants ne sont pas préparés et, dont ils sortiront, bien souvent, blessés. Car, quand ils se laissent happer par la relation duelle, les maîtres doivent affronter des jeunes qui disposent des armes des exclus : la capacité d'identifier les faiblesses de l'autre et de faire saigner ses blessures.

En réalité, la fonction de transmission, quand elle prétend s'effectuer par décret, comporte toujours un déni implicite de la place du sujet dans sa propre éducation. Car je ne peux jamais, en dépit de tous mes efforts, contraindre quiconque à apprendre. Il est sans doute possible de l'obliger à répéter une phrase, à exécuter un geste, à se soumettre à une règle... mais il n'y a rien là qui ressorte d'un apprentissage proprement humain ; nous restons ici dans l'ordre du dressage ou dans celui de la “ mécanique sociale ”.

Bien des philosophes, d'ailleurs, en dépit d'une “ théorie de la connaissance ” solidement charpentée, révèlent l'existence d'une brèche irréductible dans tout apprentissage : du Platon du *Ménon* au paradoxe de la cithare de l'*Éthique à Nicomaque* d'Aristote, de Saint Augustin à Descartes, de Pascal à Rousseau, de Bergson à Jankélévitch ou même à Foucault et à Deleuze, on retrouve le thème rémanent de l'apprentissage comme prise de risque irréductible aux conditions qui permettent son émergence. À leur manière, la plupart des pédagogues ne diront pas autre chose : Montessori, Freinet, Cousinet ne cessent de répéter que le maître doit accompagner mais qu'il ne peut qu'accompagner. Jamais faire à la place de l'autre. Jusqu'à Rogers chez qui le refus d'enseigner n'est, sans doute, que l'expression conjoncturelle, dans le contexte de la psychosociologie américaine, de la certitude fondatrice que “ l'on apprend bien que ce que l'on a appris soi-même ”. Et Jacotot, enfin, qui, en une provocation ultime, poussant jusqu'à l'extrême limite la ruse rousseauiste, prétend que l'on ne peut enseigner que ce que l'on ignore : quand on le sait, on

l'explique et l'on empêche l'autre de le découvrir... Certes, Jacotot pousse la roubardise jusqu'à laisser croire que c'est l'ignorance qui opère alors que c'est, bien plutôt, la rétractation, la retenue de l'enseignant qui, au moment même où il transmet, laisse à l'autre la place suffisante pour qu'il apprenne.

Apprendre n'est pas facile, en effet, à réduire aux catégories traditionnelles de la causalité : car, c'est *chercher à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant*. Il s'agit là d'une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque : “ Je ne sais pas parler mais je ne peux apprendre à parler qu'en parlant. Je ne sais pas résoudre des équations mais je dois apprendre à le faire en surmontant mes inquiétudes, comme quand je m'engage dans un livre en ignorant les difficultés que je vais y rencontrer... ” Et il en est ainsi de tout ce que je pourrai apprendre à faire, des savoir-faire les plus triviaux aux activités les plus essentielles de l'homme : on ne peut attendre de savoir nager pour aller à la piscine pas plus qu'on n'attend de savoir faire l'amour pour le faire...

Nous sommes là en face d'une difficulté qui constitue le cœur même de la réflexion pédagogique : je dois être fidèle à l'impératif devoir de transmission et, en même temps, permettre à l'élève de s'appropriier lui-même, en une démarche dont il est l'acteur, les connaissances que je dois lui transmettre. Et c'est, précisément, parce qu'il refuse de choisir entre ces deux exigences que le pédagogue fait acte de pédagogie.

Éduquer c'est faire œuvre de médiation pour que “ chacun se fasse œuvre de lui-même ” (Pestalozzi).

C'est devenu une banalité que d'attribuer aujourd'hui la crise de l'école à la perte de sens des savoirs scolaires. La tradition pédagogique avait, pourtant,

souligné depuis longtemps que, selon la formule de Dewey, “ toute leçon doit être une réponse ”. Mais elle a longtemps confondu le sens et l'utilité. S'efforçant de faire apparaître les savoirs comme nécessaires pour résoudre des problèmes ou comprendre des situations concrètes, elle a privilégié les savoirs instrumentaux, quand ce n'était pas les savoir-faire les plus empiriques. Au nom du “ tâtonnement expérimental ” prôné par Freinet, elle a parfois totémisé le bricolage, risquant d'écarter les explications théoriques plus complexes au nom d'une efficacité immédiate. Pourtant, dès 1960, Louis Legrand avait plaidé *Pour une pédagogie de l'étonnement*, insistant sur la dimension symbolique des savoirs et refusant leur réduction utilitariste.

Cette perspective est d'autant plus d'actualité que, précisément, le caractère utile des savoirs scolaires est récusé par les élèves eux-mêmes, tant pour ce qui relève de leur propre réussite (l'École n'étant plus guère perçue comme un outil de promotion sociale) que pour ce qui concerne leur capacité à les aider à comprendre le monde. Inutile de s'échiner à démontrer l'utilité des savoirs scolaires aux élèves... ces savoirs sont d'avance disqualifiés. On ne fait pas entendre raison à celui qui n'est pas dans le registre de la raison.

Il faut d'abord réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable, lui redonner une place dans l'espace symbolique des élèves. Or, l'École a abandonné le symbolique au marché. Walt Disney, les Mangas, les thrillers américains et les films d'horreur font fortune en exploitant l'espace laissé vide par une laïcité frileuse. Après avoir dépensé tout leur argent de poche dans les jeux vidéos et les superproductions cinématographiques, les enfants retournent en classe “ parce que c'est obligatoire ” et pour obtenir, si possible, quelques notes leur permettant de “ limiter les dégâts ”. Plus rien de ce qui est essentiel à l'homme ne vibre dans les savoirs scolaires, tout entiers récupérés par la “ pédagogie bancaire ”, comme disait Paulo Freire.

C'est sur ce terrain-là qu'il faut travailler si nous ne voulons pas laisser l'École se vider de toute substance : elle ne trouvera le chemin du désir d'apprendre que si elle permet la découverte d'une culture universelle qui reconstitue la chaîne généalogique et restaure la filiation de " l'humain ". Il faut s'attacher, pour cela, à ce qui, dans les cultures diverses qui s'expriment, résonne au-delà de chacun, touche aux invariants anthropologiques et relie un être singulier à ses semblables. Aucune renonciation dans cette démarche, bien au contraire. Une exigence forte qui articule l'intime et l'universel. Car c'est bien là l'enjeu de toute éducation : on n'aide pas un homme à se construire en l'obligeant à renoncer à son histoire et à ce qui, au plus intime de lui-même, nourrit son désir. Mais on ne l'aide pas, non plus, à se construire en le privant de ce qui peut donner forme à son désir, l'inscrire dans l'histoire des hommes, le relier aux autres dans une filiation où trouvent place les " grandes œuvres ", les questions fondamentales de la science, les créations les plus marquantes de l'histoire humaine : Lascaux et le calcul infinitésimal, Gandhi et l'arbre à palabres, les cartes au trésor et la déclaration des Droits de l'homme, Homère et Einstein, Hérodote et Mozart...

Il nous faut pour cela, comme nous y invite Jérôme Bruner dans son dernier ouvrage, retrouver ou inventer " l'art d'exploiter les questions, de les garder vivantes " ³, car ainsi, non seulement l'on restaure la liaison entre les générations, mais aussi l'on apprend à se relier à ceux qui, aujourd'hui, posent les mêmes questions, même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. Entre le relativisme différentialiste, d'une part, qui assigne les individus à résidence sociale et culturelle, et l'universalisme dogmatique, d'autre part, qui poursuit la colonisation de l'intérieur, il y a place pour une pédagogie où les élèves, se reconnaissent ensemble fils et filles des mêmes questions, capables d'assumer sans violence la différence de leurs réponses.

³ Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, page 158.

“ Sans violence ”, dans un monde pacifié et serein : là est justement le problème pour beaucoup d’enseignants. Car nous assistons aujourd’hui à la montée en puissance d’un phénomène majeur : les élèves arrivent de plus en plus “ sous pression ” au seuil de la classe. Les difficultés sociales, économiques, affectives qu’ils vivent par ailleurs les rendent peu disponibles à des savoirs scolaires qui s’exposent dans une sorte de transparence rationnelle. Tout leur est à fleur de peau ; ce sont des écorchés vifs que la moindre réflexion, insignifiante pour l’enseignant qui la profère, va faire sortir de leurs gonds. Qu’on les fixe trop longuement du regard et ils sont persuadés qu’on les espionne, qu’on ne les regarde pas et ils croient qu’on les ignore. Les rapports au sein de la classe n’ont jamais été aussi chargés affectivement et, dans bien des cas, la classe n’a jamais été aussi vide d’objets capables de venir lester des relations qui s’exaspèrent.

C’est pourquoi les pratiques pédagogiques qui s’inspirent des “ méthodes actives ”, de la “ pédagogie Freinet ” ou de ce que Georges Charpak a lancé récemment sous le nom de “ La Main à la pâte ” sont si intéressantes. Méthodes délibérément “ actives ”, elles ne sont en rien “ non-directives ”. Bien au contraire, elles rendent possible l’accès à la Loi, aux règles de vie collective et aux savoirs fondamentaux qui deviennent ici nécessaires pour mener à bien la tâche commune. Quand des enfants sont confrontés à une expérience scientifique, quand ils disposent d’un protocole de travail et peuvent observer eux-mêmes “ ce qui marche ” et “ ce qui ne marche pas ”, ils sont bien obligés de sortir du simple rapport de forces. Pour autant que le maître soit attentif à ce qu’aucun membre du groupe ne dissimule des résultats ou n’impose le silence à quiconque, les élèves, même très jeunes, peuvent accéder à une délibération où la vérité se construit progressivement, en extériorité par rapport aux tensions affectives et aux problèmes sociologiques qui peuvent exister par ailleurs. De la même façon, le travail sur les textes représente une occasion précieuse de se

trouver confronté à un objet qui existe et résiste, qui dit ce qu'il dit, auquel on ne peut pas faire dire n'importe quoi... tout en nous donnant le droit de l'investir dans les interstices, d'oser son interprétation dans les espaces ouverts entre les mots et les phrases. Et que dire d'une carte de géographie, d'un graphique économique, d'une page en langue étrangère ? Ce sont des objets culturels sur lesquels peut s'éprouver le rapport, constitutif de la construction de l'intelligence, entre l'extériorité et l'intériorité : car la réalité extérieure est "dure", elle nous résiste et nous ne pouvons jamais lui imposer complètement notre loi... mais elle nous permet, néanmoins, de "nous mettre en jeu", de dire : "je comprends", "je sais", "j'hésite", "je veux y voir clair"... C'est parce que l'École fait exister des objets qu'elle permet l'émergence de sujets.

Il s'agit donc, à l'École, de sortir du face à face entre des opinions qui cherchent à s'imposer par la force, la tradition ou simplement l'autorité. Comme le dit si bien Bernard Rey, "l'École est le lieu où l'on apprend que la vérité d'une parole n'est pas relative au statut de celui qui l'énonce"⁴. La vérité se découvre et se construit là dans une démarche exigeante de confrontation, dans un travail où l'on se défait progressivement de ses velléités hégémoniques, où l'on accepte de se remettre en question, d'avoir tort, de reconsidérer son point de vue. L'École est un lieu où il faut se dégager de la tentation du "c'est à prendre ou à laisser", un lieu où, précisément, il y a à discuter, à examiner avant d'adhérer.

Ainsi, si l'École a pour mission de socialiser les élèves, c'est bien à travers la mise en place progressive de situations d'apprentissages où la confrontation des personnes peut être régulée par l'exigence de vérité. C'est dans ce cadre que doit se faire l'apprentissage fondamental du sursis : sursis à l'immédiateté de l'impulsion, sursis à l'expression non régulée des affects, sursis aux préjugés, sursis aux règles du clan ou de la communauté

d'appartenance. Il faut d'abord “ poser les lances ” dit Marcel Mauss à la fin de *L'Essai sur le don*, reprenant la métaphore des Chevaliers de la Table Ronde⁵. Il faut des dispositifs pédagogiques pour rendre possible la construction d'un espace scolaire permettant le travail intellectuel et formant au débat démocratique. À terme, l'enjeu est essentiel : il faut apprendre à distinguer, d'une part, ce qui relève de la *vérité stabilisée* – même provisoirement - par des hommes, de ce qui constitue, d'autre part, des *arguments réfutables* – grâce auxquels on progresse individuellement et collectivement dans la construction de la vérité -, et de ce qui renvoie, enfin, à des *choix personnels* - des préférences individuelles légitimes mais qu'on ne peut imposer à personne.

Les moyens d'apprendre

Pour y parvenir, les pédagogues, au-delà de leurs divergences, proposent de construire des dispositifs pédagogiques qui obéissent à sept principes essentiels :

- 1) *Refuser la relation duelle et introduire systématiquement une “ activité tierce ”* : l'objet de la transaction pédagogique n'est pas le rapport direct que le maître entretient avec l'élève. L'objet qui les réunit appartient au “ monde ” et comporte ses exigences propres qui échappent au pouvoir, aux caprices et aux affinités électives de ceux qui sont là.
- 2) *Distinguer la tâche et l'objectif* : l'essentiel, dans l'activité pédagogique, n'est jamais le “ produit ”, le résultat directement observable (le document élaboré seul ou en groupe, les devoirs, notes et résultats aux examens). L'essentiel, c'est le progrès effectué par

⁴ Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996.

chacun, les connaissances qu'il s'est appropriées et qu'il peut réinvestir, la manière dont il s'est mis en jeu et qui lui a permis de grandir. Quand le maître se fixe sur la tâche et sur elle seule, quand il n'évalue qu'elle, il induit chez ses élèves des phénomènes de divination, de fraude ou de contournement ; il ne favorise pas l'apprentissage. Le rapport entre la tâche et l'objectif différencie situation de formation et situation de production : en formation, l'objectif est premier, dans la production, c'est la tâche.

3) *Organiser les échanges de telle manière que celui-ci serve la progression de chacun* : l'échange, dans une classe, n'est pas spontanément favorable à l'investissement de chacun, à son engagement tâtonné dans un savoir qu'il ne maîtrise pas encore. La prise de risque inhérente à tout apprentissage requiert que soit suspendue la pression évaluative du maître et que celui-ci garantisse aussi que les autres élèves n'utiliseront ni la moquerie ni l'humiliation qui découragent ce “ courage des commencements ”, dont parle si bien Vladimir Jankélévitch⁶ et sans lequel personne ne peut tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire pour apprendre à la faire.

4) *Différencier les temps et les lieux* : vivre ensemble, c'est apprendre que tout n'est pas possible tout le temps et partout, qu'il y a des moments pour travailler et des moments pour discuter, des espaces d'initiative individuelle et des regroupements pour entendre les consignes collectives. C'est aussi savoir qu'il y a un temps pour tâtonner où l'on ne doit pas être évalué et un temps pour vérifier où l'évaluation est nécessaire et responsabilise chacun. Vivre ensemble, c'est respecter le désir légitime de chacun de disposer de son “ quant à soi ” et savoir

⁵ Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1990, page 279.

introduire des structures d'échange quand celles-ci deviennent nécessaires à la vie collective.

- 5) *Ritualiser le fonctionnement* : nul n'accède à la véritable parole sans rite. Le rite éducatif est un cadre... non un “cadre plein”, communautariste, où le sujet abandonne toute identité au groupe pour ne retrouver d'existence que comme membre de ce groupe ; mais un “cadre vide” qui garantit, par sa régularité, la distribution des rôles, son mode de fonctionnement et la présence d'une mémoire collective, que chacun peut se mettre en jeu sans risque majeur.
- 6) *Multiplier les ressources* : c'est le corollaire de l'obstination dans la volonté d'atteindre les mêmes objectifs culturels sans “passer en force” ni encourager les attitudes de rejet ou de dissimulation. Multiplier les ressources, c'est offrir autant de prises possibles pour susciter et appuyer la détermination à apprendre. C'est diversifier les méthodes, les recours et les types de travail tout en accompagnant chacun pour éviter la dispersion, rappeler les objectifs et aider à l'évaluation.
- 7) *Offrir des recours* : personne ne parvient d'emblée aux objectifs qu'on lui fixe ; sur le chemin, les difficultés sont nombreuses, les erreurs inévitables. Ce ne sont pas des scories dont il faudrait se débarrasser. Difficultés et erreurs sont, au contraire, des occasions d'analyse, des moyens de comprendre, des opportunités pour offrir d'autres explications, proposer d'autres entrées. Le “recours”, à ce titre, n'est pas simplement un “rattrapage”, c'est un outil de régulation essentiel, un moyen de stimuler l'inventivité pédagogique. C'est aussi, aujourd'hui, une manière de lutter contre le développement anarchique

⁶ Vladimir Jankélévitch, “Avec l'âme tout entière – Hommage à Henri Bergson”, *Bulletin de la Société*

des recours extérieurs à l'institution éducative dont l'usage est largement tributaire du milieu social. C'est enfin, sans doute, la possibilité de lutter efficacement contre la concurrence entre les écoles et les établissements.

Conclusion

Qu'il me soit permis, au risque d'apparaître caricaturer les choses, d'évoquer en conclusion deux images, largement mythiques l'une et l'autre, de la classe et du maître mais qui renvoient à deux représentations de la transmission et de l'apprentissage.

D'un côté, il y a la classe décrite par Michel Foucault dans *Surveiller et punir*⁷ et dont l'archétype est représenté par “l'espace disciplinaire des écoles dites d'enseignement mutuel”. Leur modèle est hérité de l'ordre militaire et se déploie simultanément dans l'ensemble des institutions de contrôle des corps et des esprits : l'hôpital, la prison, la manufacture. L'espace scolaire est ici structuré comme “une machine à apprendre mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser”. Le temps disciplinaire s'impose peu à peu à la pratique pédagogique, explique Michel Foucault, séparant, organisant, contrôlant, spécifiant les tâches et les fonctions, assignant les corps et les esprits à résidence scolaire, évitant tout événement, excluant toute incertitude et tout imprévu. C'est qu'il s'agit avant tout, dans ce dressage des corps, de rendre dociles les esprits et de faciliter une transmission réduite ici à l'obéissante reproduction d'exercices standardisés.

Certes, Kant et Durkheim sont ici disponibles pour légitimer un tel appareillage : le premier en expliquant qu'il faut dresser l'animal en l'homme

française de Philosophie, 1960, IV, 1.

pour faire surgir son humanité, le second pour justifier le dressage scolaire au nom du réalisme social. Mais la “ machine scolaire ” qu’ils défendaient est aujourd’hui mise en échec : elle est déjouée, d’une part, par les calculs instrumentaux de ceux qui connaissent et pratiquent avec succès le “ métier d’élève ” (ceux qui savent faire semblant de se soumettre pour mieux utiliser l’École et ses contraintes dans leurs stratégies individuelles de réussite) ; elle vole en éclats, d’autre part, sous la pression des “ enfants bolides ”⁸ que l’on ne peut faire entrer dans aucun cadre. Le mythe de “ l’école-horloge ” s’effondre en dépit des efforts de ceux qui s’épuisent à en sauver les apparences : le désordre qu’en réalité elle a toujours caché, s’exprime aujourd’hui au grand jour.

C’est pourquoi, mythe pour mythe, j’en préfère un autre, celui de la classe de Pestalozzi à Stans. En automne 1798, le gouvernement helvétique envoie Heinrich Pestalozzi diriger un orphelinat à Stans. L’armée française du Directoire vient de dévaster le canton de Nidwal. Les orphelins miséreux pullulent. Malgré sa sympathie politique pour la Révolution française et la république helvétique Pestalozzi considère la situation comme humainement insupportable et accepte la mission qui lui est confiée. Là, il touche le fond de la misère, trouvant des enfants “ complètement farouches et habitués à la mendicité ”, “ couverts de gale au point de pouvoir à peine marcher, le front ridé par la méfiance envers celui qui était l’allié des soldats qui avaient fait leur malheur ”. Ils ne tiennent pas en place, vivent dans la violence de tous les instants, ne savent rien de ce que Pestalozzi considère comme “ les savoirs élémentaires ” et n’accordent aucun crédit à leur “ maître ”.⁹

Nul doute qu’en une telle situation, d’autres auraient choisi de déployer ici un temps et un espace disciplinaires pour recouvrir pudiquement d’un vernis

⁷ Paris, Gallimard, 1975.

⁸ Francis Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 1995.

⁹ John Heinrich Pestalozzi, *Lettre de Stans*, 1985, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon-les-Bains, Suisse.

scolaire la misère du monde. Pestalozzi s'empresse, lui, d'ouvrir un institut capable, tout à la fois, d'accueillir les enfants tels qu'ils sont, de répondre à leurs besoins matériels immédiats et de “ mettre leur activité intellectuelle en éveil ” : *“ Apprendre était pour eux une chose entièrement nouvelle et dès que certains s'aperçurent qu'ils arrivaient à quelque chose, leur zèle devint alors infatigable ”*.

Regardons la classe de Pestalozzi telle qu'elle apparaît sur une gravure d'époque. Le maître ne parle pas ; il montre à trois jeunes filles une planche d'architecture. Les jeunes filles, d'âges différents, réagissent chacune à leur manière ; un échange s'ébauche qui subvertit, en 1798, toutes les formes possibles de contrôle et de préjugés sociaux : des filles du peuple, debout dans une classe, travaillent sur des questions traditionnellement dévolues aux hommes et aux nantis ; qui plus est, elles ne se contentent pas de recevoir un enseignement mais interrogent et discutent ; c'est même la plus jeune qui, avec assurance, interpelle le maître. Ce dernier, tout en “ enseignant ”, tient la main d'un enfant malade qu'un autre élève regarde attentivement et semble protéger : celui qui ne peut apprendre n'est pas exclu pour autant ; il reste présent, objet de tous les soins d'une collectivité qu'il aspire - son regard en témoigne - à rejoindre au plus tôt. Aux pieds de Pestalozzi, une jeune fille apprend à lire à deux autres enfants : le maître, pour un temps, a délégué son pouvoir à une de ses élèves ; de toute évidence, cette dernière accomplit sa tâche avec une ardeur qui force l'attention des plus jeunes et stimule leur curiosité. À côté d'elles, au-dessous de la fenêtre, un enfant dort ; il ne trouble pas la classe et ne sera ni puni ni sanctionné : son heure d'étudier viendra, pour autant que le maître soit là à son réveil. Un autre travaille seul, debout : il écrit ; et la détermination sereine qu'on peut lire sur son visage laisse supposer qu'il continuera bien après que la classe soit finie. De l'autre côté, un jeune garçon lit à ses camarades un ouvrage à haute voix ; trois élèves semblent à peu près attentifs, mais un autre s'étire pour

marquer son ennui tandis qu'un cinquième se laisse attirer, par un garçon au regard sceptique, vers des activités sans doute plus attractives : apprendre n'est pas facile et les tentations de s'y soustraire sont nombreuses. Pestalozzi ne semble pas choqué : solide et paisible, il laisse faire. À quoi bon assujettir les corps quand, de toutes façons, les esprits vagabonderont ? Il vaut mieux garder son énergie pour saisir ou créer des occasions plus favorables. Sur le seuil, une mère attend avec un enfant dans les bras. À moins que ce ne soit une assistante de Pestalozzi. Mais elle ne fait pas la classe, elle accompagne et accueille, sans usurper la place du maître. Dehors, on se bat encore ; mais le jeu de règles, on le devine, supplante déjà la violence brute.

Bien sûr, la classe de Pestalozzi est un mythe. Mais on y trouve les principes qui peuvent nous aider à comprendre ce que doit être un maître aujourd'hui : un passeur de culture. Quelqu'un qui garantit la Loi et préserve l'intégrité des personnes. Qui marque des limites qui permettent de ne pas se dissoudre dans un espace sans frontière. Quelqu'un qui aide chacun à reconnaître dans la culture les échos et les réponses de l'humanité à ses propres interrogations. Quelqu'un qui multiplie les ressources et accompagne chacun pour qu'il donne le meilleur de lui-même.

S'il me faut choisir entre le modèle décrit par Michel Foucault et la classe de Stans, c'est sans hésitation que je choisis Pestalozzi. C'est pourquoi je suis fier d'appartenir à une République qui, par un décret de l'Assemblée nationale du 26 août 1792, “ *considérant que les hommes qui, par leurs écrits et par leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples, ne peuvent être regardés comme étrangers par une nation que ses lumières et son courage ont rendue libre, (...) déclare conférer le titre de citoyen français à Heinrich Pestalozzi* ”. Qu'un pédagogue ait été ainsi fait citoyen

d'honneur de la République française devrait rassurer tous ceux qui s'inquiètent des menaces que la pédagogie ferait peser sur la République.